

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A PEDAGOGIA DO CORPO NAS PRÁTICAS ESCOLARES¹

PEDAGOGY OF THE BODY IN SCHOOL PRACTICES

Alfrancio Ferreira Dias
Maria Helena Santana Cruz
Universidade Federal de Sergipe.

Resumo

O corpo sempre se apresentou como objeto problemático à construção dos saberes humanos, tanto em termos gnosiológicos, como em termos epistemológicos. O corpo tem vinculações muito estreitas com a educação, e apresenta-se no âmbito acadêmico/científico da mesma como objeto de estudo abarcando as mais variadas problemáticas e campos disciplinares. Partindo desses pressupostos, o presente texto visa apresentar algumas questões epistemológicas presentes no contexto dos estudos do corpo, buscando estabelecer algumas reflexões sobre como as instituições escolares desenvolvem uma *Pedagogia do Corpo* em suas práticas escolares. As argumentações tecidas inspiram-se na literatura pertinente à temática da pedagogia do corpo, com base em três grandes perspectivas: a produção cultural do corpo; a generização do corpo na escola; a criação de uma nova consciência do corpo na escola. As bases teóricas adotadas apresentaram limites históricos e conceituais no que tange à superação da dicotomia corpo/mente, para nortear um processo radical de transformação pedagógica e, portanto, balizar estudos em teorias que vão para além delas.

Palavras-chave: Corpo. Docência. Gênero.

Abstract

The body always presented as problematic object to the construction of human know ledges, both in terms gnosiological as in epistemological terms. The body has quite narrow connections with education, and presents itself in the academic field of this as a study object covering the greatest challenge and varied disciplines. Based on these assumptions, this paper presents some epistemological questions in the context of studies of the body, trying to establish some thoughts regarding how educational institutions develop a Pedagogy of the Body in their school practices. The arguments are inspired on the theme of the body pedagogy literature, and is based on three main perspectives: the cultural production of the body; the male and female body representations in school; creating a new; creating a new body awareness in school. The theoretical bases adopted presented historical and conceptual limits for overcoming the dichotomy of mind versus body, to guide a radical process of pedagogical transformation and thus delimit studies on theories that go beyond them.

Keywords: Body. Teaching. Genre.

¹ Pesquisa financiada pelo CNPq através da Chamada MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 43/2013.



Introdução

Pensar o corpo na prática escolar é um desafio para qualquer educador. Acredita-se que essa dificuldade se reproduz a partir da forma naturalizada com que o corpo é representado por meio das práticas culturais. A naturalização do corpo passa a ser fenômeno social e simbólico que repercute na socialização de homens e mulheres, através da ideia de que a cultura condiciona as representações e imaginários sobre o masculino e feminino.

A produção do conhecimento, principalmente na Sociologia e Antropologia, tem-se dedicado à compreensão do corpo como uma construção cultural, histórica e social, identificando como esse corpo é classificado, representado e materializado na sociedade.

Compreende-se que temos avançado muito na análise do corpo como campo empírico, mas ainda com um olhar naturalizado para uma representação do corpo masculino e feminino, num plano biológico. É importante considerar que a discussão sobre o corpo, o desejo, o erotismo e a sexualidade vem ganhando destaque na formação docente e no currículo escolar. Contudo, cabe também questionar a maneira pela qual esse discurso está se desenvolvendo no campo da educação. Em outras palavras, como a educação reproduz o corpo como um “lugar” sagrado e íntimo, desassociando o desejo e o prazer da produção do conhecimento, ou seja, numa tentativa de separar corpo e mente. Nesse caso, tem-se como fruto um discurso dicotômico visto que será possível a identificação de corpos educados e corpos não educados, corpos civilizados e corpos incivilizados, corpos naturalizados e corpos ambíguos que influenciarão a prática pedagógica e o processo de socialização escolar.

Considerou-se pertinente destacar a relação entre educação e sexualidade, considerando que a escola ainda está vinculada a uma prática educativa para a



escolarização, ou mesmo para a anulação do corpo. Este texto propõe uma reflexão acerca de como as instituições escolares desenvolvem uma Pedagogia do corpo em suas práticas cotidianas. Parte-se de três grandes perspectivas para o desenvolvimento de nosso argumento: a produção cultural do corpo, a generização do corpo na escola, a criação de uma nova consciência do corpo na escola. Para tanto, busca-se na literatura pertinente à temática, indícios para a nossa argumentação inicial de que a escola desenvolve uma pedagogia do corpo.

A produção cultural do corpo

Partimos da premissa de que é necessário entender o corpo como um produto *na* e *da* cultura. Consideramos também que essa reflexão constitui um desafio para todos que se interessam pela ampliação dos estudos do corpo, criando um campo discursivo para a análise da contribuição desses estudos relativos à ruptura da naturalização do corpo, tão presente nas práticas sociais. Esse desafio está posto para as formas, os usos e a representação do corpo pela sociedade, visto que a classificação, o uso, a legitimidade e a doutrinação tendem a pôr o corpo num lugar em que as relações de tempo e espaço são determinantes para sua produção histórico-cultural.

Nessa linha de reflexão, conforme Goellner, o corpo é “uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc..” (GOELLNER, 2010, p. 28). Nesse caso, cabe questionar na perspectiva da autora, por qual motivo teríamos um corpo “mutável” e receptivo às intervenções científicas, sociais e culturais, mas permanecemos obedecendo às normatizações, bloqueando as representações do corpo no espaço social. Acreditamos que a resposta estaria no longo processo de ensino no silenciamento das questões concernentes ao corpo, ou mesmo nas formas de representá-lo, a partir de um discurso pautado na naturalização. Percebe-se que o caminho é longo para a desestabilização dos discursos produzidos e reproduzidos pelas práticas culturais, pois a cultura tende a



condicionar a visão de mundo, o certo e o errado, o dentro e o fora dos padrões sociais. Seria um processo de construção de uma identificação da corporeidade padronizada, um discurso civilizador do corpo.

A constituição de um discurso civilizador abre-se em oposições fundamentais na identificação de um hiato entre natureza e cultura: corpo *versus* mente, prazer *versus* razão, forma *versus* essência, matéria *versus* ideia etc.. Assim, é comum que o discurso civilizador constitua as seguintes alternativas polares: a natureza alimenta, nutre e constitui nosso lugar dentro da existência; ao mesmo tempo, corrompe essa existência, sepulta-a, impõe-se ao homem civilizado como poder incontrolável, caótico, apavorante. A natureza é simultaneamente faculdade e luto (FERREIRA; HAMLIN, 2010, p. 812).

A argumentação de Ferreira e Hamlin é importante para que se identifique como a escola produz e reproduz o discurso da civilização do corpo, quando dita regras, quando escolariza os corpos para o silenciamento do desejo e separação do corpo e mente, na tentativa de mostrar que ali não é um lugar para a representação da sexualidade. É interessante a identificação da oposição da natureza/cultura e como ela é determinante no processo civilizador das crianças, na medida em que são utilizadas características da masculinidade e feminilidade para a escolarização do corpo na prática escolar. Em outras palavras, o discurso de civilização acontece na escola, não apenas quando se utiliza um ou outro polo de oposição, mas pela maneira que é colocado em prática, cujo fruto seria a necessidade de padronizar para a inclusão de todos.

Le Breton, em *A Sociologia do Corpo* (2007), traz um debate muito importante sobre a compreensão do corpo como um fenômeno “social e cultural”, destacando que sua representatividade pode pôr em evidência a forma pela qual as relações sociais são construídas. Para ele, os “usos físicos do homem dependem de um conjunto de sistemas simbólicos. Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação como o mundo” (LE BRETON, 2007, p. 07). Com uma leitura singular, Le Breton destaca as principais fases epistemológicas e discursivas do corpo, tornando-se uma referência para aqueles/as que



se dedicam a estudar um pouco mais acerca da perspectiva do corpo como um campo de análise científica. Especificamente em *Adeus ao Corpo* (2003), o autor explicita as principais formas de santificar o corpo para a sua anulação e dissociação do prazer, do desejo, da sexualidade, no decorrer da história. O corpo é “colocado como um *alter ego* consagrado ao rancor dos cientistas, subtraído do homem que encarna à maneira de um objeto, esvaziado de seu caráter simbólico, o corpo também é esvaziado de qualquer valor” (LE BRETON, 2003, p. 15). Assim, percebe-se que os sentidos e significados do corpo podem determinar o papel, o lugar e a atuação dentro das práticas sociais, num movimento de influenciarem e serem influenciados, mediante a relação que se estabelece entre tempo e espaço.

A pedagogia do corpo nas práticas escolares dimensiona-se na abordagem da cultura e da diversidade, pode ser vista por vários ângulos, abarca múltiplas demandas e envolve muitos grupos de indivíduos com problemas que, por vezes, são similares e, outras completamente distintos. A diversidade deve ser assumida dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social. Isto significa desvelar, questionar e superar os mecanismos que forjam as desigualdades e calam sujeitos e grupos oprimidos. Enfatiza-se a ideia de que as culturas minoritárias são discriminadas, sendo vistas como movimentos particulares que trazem reivindicações e conquistas das chamadas minorias (*negros, índios, mulheres, homossexuais, idosos, etc.*) que devem merecer reconhecimento público (PACHECO, 2012).

Os processos ou estratégias políticas inacabadas da administração da diversidade cultural constituem o multiculturalismo, compreendido como um campo teórico, prático e político que busca respostas à diversidade cultural e desafio a preconceitos, com ênfase na identidade como categoria central para se pensar em uma educação valorizadora da pluralidade no contexto escolar (CANDAU, 2008; CANEN 2011; XAVIER, 2011). O multiculturalismo pode ser considerado um conceito polissêmico que encerra diversos



modelos os quais expressam e discutem a questão da pluralidade cultural, e vão desde perspectivas mais conservadoras e pouco problematizadoras da realidade, que apenas constataam a existência da diversidade - afirmando a hegemonia cultural já existente -, até perspectivas mais críticas, que questionam os discursos construtores da identidade e da diferença, e em que a relação entre cultura e poder é trazida à tona (CANDAU, 2008).

Na última década, principalmente com base nas contribuições de Stuart Hall (2002), o multiculturalismo vem ganhando espaço em vários campos disciplinares, nos setores da sociedade, e em especial na área da educação. Isto se dá porque no multiculturalismo a noção de cultura é um aspecto essencial para o desenvolvimento de uma análise das relações sociais e seus determinantes, o que implica um novo olhar sobre o papel constitutivo e central da cultura na sociedade e na formação das identidades, dentre elas a identidade docente.

Para Canclini (2004), o multiculturalismo é um programa de ações políticas para representação de grupos humanos tradicionalmente negados em setores como universidades, museus, parlamentos, entre outros. Sendo a cultura dinâmica, quais seriam as consequências das fronteiras levantadas pelo indivíduo através da sua identificação? Isolar-se em apenas um grupo de pertencimento sem identificar-se também com resultados e processos de suas relações com outros grupos humanos – redefinidores de sua identidade – contribuirá para o congelamento de certas características culturais, podendo levar a posições tradicionalistas radicais.

Nessa linha de reflexão, os processos identitários, são entendidos como os modos de ação e de discurso que implicam os sentidos sociais e culturais dados à identificação *dos e por* sujeitos e grupos. De forma resumida, as identidades são expressas por ações e discursos, efetivamente simbólicos, provisórios, ambivalentes, às vezes ambíguos, situacionais, relacionais e contrastivas. Nessa perspectiva, adverte-se para o desafio colocado ao campo da educação no sentido de reverter preconceitos raciais, de gênero, de



orientação sexual, de religião e outros, rumo a uma visão democrática e plural que permita o diálogo entre culturas e avance no desempenho positivo de alunos de universos culturais plurais. É preciso que se reconheçam as identidades de gênero como expressões culturais e que sejam garantidas formas de educar a sociedade para pôr fim a preconceitos que cerceiam estas questões.

É interessante demarcar a contribuição de Simone de Beauvoir, com sua obra, *O Segundo Sexo*, de 1949, ao empreender um diálogo importante entre a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, o Marxismo, a História e alguns campos da Filosofia. A análise crítica da posição da mulher na sociedade e, sobretudo, dos papéis sociais distintos reservados a mulheres e homens, então apresentada, abriria caminho a muita crítica posterior, mas não colocava em discussão as relações entre as formas de constrangimento à autonomia das mulheres e as instituições políticas que colaboram para reproduzir sua posição subalterna. A desconfiança ou distanciamento em relação à política institucional corresponde, neste momento, à aposta de que as mudanças na posição da mulher na sociedade de dependeriam de transformações nas relações interpessoais, de uma reorganização das relações nas instâncias mais básicas e mais fundamentais da sociedade.

Beauvoir (1970) questiona o determinismo biológico (nascer mulher), a fim de refletir quanto a uma concepção social de gênero (tornar-se mulher). Ela lança sua crítica sobre os aspectos culturais do patriarcado, visto que os determinantes sociais, não os biológicos, eram os que deveriam posicionar homens e mulheres na sociedade. Contudo, no decorrer de sua obra, mostra como, culturalmente, o masculino é um exemplo de positividade (modelo a ser seguido), enquanto as mulheres representam a imagem do “outro”, neste caso, visto como o diferente, com características secundárias, de segundo plano — ou seja, “o segundo sexo”. Nas palavras da autora:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem. Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o "sexo" para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. A categoria do *Outro* é tão original quanto à própria consciência (BEAUVOIR, 1970, p. 10-11).

As distinções entre masculino e feminino são, na verdade, fruto do que a sociedade impõe como papéis para homens e mulheres. A autora defende que essa relação está ligada às ideias patriarcais responsáveis pela definição das relações de gênero com um enraizamento nos aspectos biológicos. A análise de Beauvoir traz para sociedade uma nova maneira de ver as mulheres e o papel que estas poderiam ter e desenvolver na sociedade - ou seja, a “passagem do estado natural para a cultural” (BEAUVOIR, 1970, p. 11)². A relação entre masculino e feminino não pode ser representada numa economia significativa em que o masculino constitua o círculo fechado do significativo e do significado. Beauvoir (1970) prefigurou essa possibilidade ao argumentar que os homens não poderiam resolver a questão das mulheres porque, neste caso, estariam agindo como juízes e como partes interessadas.

A construção discursiva do corpo e a sua separação do estado de liberdade, em Beauvoir (1970), não conseguem marcar no eixo do gênero a própria distinção corpo/mente que deveria esclarecer a persistência da assimetria dos gêneros. Para ela, o corpo feminino é marcado no interior do discurso masculinista; enquanto o corpo masculino, em sua fusão com o universal, permanece não marcado.

Não há dúvida de que esse processo de separação entre o público e o privado tem como eixo central o corpo. O corpo masculino, mais forte, era considerado nato para o

²Kate Millett, em *Política Sexual* (1970), foi uma das estudiosas que marcaram esse novo momento, no qual militantes feministas participantes do mundo acadêmico interiorizaram em universidades e escolas questões que mobilizaram estudiosas, docentes e pesquisadoras, na criação de uma nova vertente teórica relativa aos “estudos sobre mulher”.



trabalho (produtor – esfera pública); já o corpo feminino, mais frágil, é/era associado ao aspecto natural da reprodução (reprodutora – esfera privada). O pensamento de Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (1987), contribui com outros olhares para analisar as relações de poder entre os gêneros no campo da educação, através da análise da normatização da conduta de meninos e meninas, professores e professoras, bem como a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos nos múltiplos processos educativos, dando forte contribuição para o campo da educação.

Na perspectiva de Foucault, as instituições escolares podem, em suas práticas cotidianas, criar mecanismos de controle disciplinador do corpo, bem como outros mecanismos disciplinadores, como as formas de poder simbólico das instituições escolares. Embora já se perceba um distanciamento de alguns pesquisadores sobre a ideia do corpo como um espaço de poder, Michel Foucault salienta a sua importância no campo político.

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 1987, p. 29).

A forma de ver o corpo do outro como útil justifica a dominação patriarcal da esfera privada, a partir do entendimento da produção (no caso das mulheres, o trabalho doméstico e sem remuneração), bem como do processo de submissão ao poder do homem



dentro da família. As relações de poder têm um significado natural de ação dominadora, na medida em que “o poder pode ser visto sob duas perspectivas: o poder como capacidade de *agir sobre as coisas* e o poder como capacidade de *determinar o comportamento de outros*” (PARO, 2010, p. 33).

O principal desafio posto por esse processo é a desnaturalização da representação simbólica de um corpo singular e escolarizado, visto que corpos civilizados tendem a humanizar e a educar corpos incivilizados, como é o caso da escola. A escola normatiza o trabalho pedagógico, desenvolvendo a pedagogia do controle da sexualidade, do desejo, do erotismo, ou seja, uma “pedagogia do corpo” escolarizado.

Tudo começa quando uma escola desenvolve uma anulação do corpo nas suas práticas, quando cria e reproduz um modelo de masculinidade e feminilidade, e, principalmente, quando destaca o “normal” e questiona o “diferente”. Nessa linha de reflexão, como o corpo pode influenciar e ser influenciado, a partir de sua inserção nas interações sociais, a escola utiliza, desenvolve e reproduz um ideal de masculinidade e de feminilidade mediante suas ações, visto que a “cultura condiciona a visão de mundo do homem” (LARAIA, 2001, p. 70).

Corpos generificados na escola

Compreendemos que homens e mulheres participam de processos de socialização no decorrer de suas trajetórias familiar, escolar e social, de forma ativa/passiva, num processo de influenciar/ser influenciado um ao outro, reproduzindo um discurso social e cultural. Dessa forma, a representação das masculinidades e feminilidades no campo da educação pode interferir nos sentidos e significados atribuídos ao corpo, ao desejo e ao controle da sexualidade.

Percebemos a cultura como um conjunto de significados/significantes o qual, através das tradições, se desvia para uma nova forma de situar-se, produzir-se, no sentido



mais amplo, num processo de metamorfose em que novos conceitos, compreensões e caminhos permitem o surgimento de novos sujeitos. Admite-se que esse processo de mudança cultural, especificamente de papéis sociais, esteve por muito tempo adormecido nas instituições de ensino, por meio das reflexões quanto ao caminho que homens e mulheres percorreram na sociedade. Religião, tradições e costumes sociais pautaram, e ainda estão a pautar, os modos de vida de homens e mulheres, direcionando para uma “doutrinação” dos corpos, na qual o principal objetivo seria a negação do desejo e o disciplinamento da masculinidade e feminilidade, tendo a escola como umas das principais ferramentas de catequização.

Compreende-se que o poder simbólico é desempenhado por professores(as) nas escolas, no que se refere à disciplina e escolarização dos corpos, visto que, em suas práticas educativas, os meninos e meninas, homens e mulheres são ensinados a desenvolver a mente, a cognição, a aprendizagem, de forma a desvincular o corpo, seus desejos e sexualidades desse processo. Bourdieu define o poder simbólico como todo o poder que consegue impor determinadas significações como legítimas. É um poder que tende a estabelecer uma ordem e definir um sentido imediato do mundo que implica certo conformismo lógico. Os símbolos afirmam-se como os instrumentos por excelência de integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação, eles tornam possível o *consensus* acerca do sentido do mundo e da ordem social (BOURDIEU, 1989, p 10).

Nessa linha de reflexão, com frequência, o corpo é anulado nas salas de aula, numa perspectiva de separação entre mente e corpo, ou seja, corpos sem desejos, sem erotismo, sem sexo.

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos, existissem separadamente de nossos desejos (LOPES, 2010, p. 126).



Por muito tempo, foi esse o argumento desenvolvido nas escolas. Ensinados(as) a desprezar as representações do corpo, meninos(as) foram disciplinados de todas as formas nas práticas educativas a se distanciarem do desejo, a representarem um corpo sem sexo no interior das salas de aulas. Na verdade, percebe-se que a escola, frequentemente, desenvolve a perspectiva social da sexualidade como intimamente ligada puramente ao espaço privado, e que tais discursos celebram a ideia de que a escola só tem espaço para desenvolver a aprendizagem, sendo que esta não poderia ser dificultada através das representações dos desejos, dos corpos e sexualidades de meninos e meninas. É esse um dos principais argumentos de Louro (2010a), a qual parte da premissa de que, quando a escola educa os corpos de meninos e meninas, ela também produz uma sexualidade tida como “normal”.

Em seu texto *Pedagogias da Sexualidade*, Louro denuncia, por meio de reflexões de sua própria vivência escolar, como a escola educa e normatiza os corpos no processo educativo, a “escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma” (2010b, p. 18). As marcas e ensinamentos descritos por Louro elucidam o poder que a escola exerce sobre seus agentes, especificamente meninos(as) – que são ensinados(as) a controlar a sexualidade, o desejo, a desenvolver papéis sociais ligados à ideologia da masculinidade e da feminilidade. Nesse contexto, as ideias de Bell Hooks (2010, p. 115) são relevantes para essa discussão, na medida em que “chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens”. A autora alerta para as dificuldades de situar o papel do professor no processo de anulação do corpo, bem como falar sobre desejo e sexualidade na pedagogia de ensino na sala de aula. O fato é que professores aprendem a silenciar o desejo no processo pedagógico e reproduzem esse comportamento constantemente em sala de aula.



Assim sendo, o controle da sexualidade é exemplificado por Cruz e França (2011) na pedagogia adotada na educação feminina no Colégio Sagrado Coração de Jesus, da Ordem Franciscana na cidade de Estância (SE), mediante as memórias e trajetórias de alunas. As autoras mostram como uma instituição religiosa inculcava nas suas práticas a moralidade, orientada principalmente por valores patriarcais, no androcentrismo, haja vista que a “ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções táticas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos e privados” (CRUZ; FRANÇA, 2011, p. 122). A ordem social desenvolvia-se intensamente dentro da Instituição, mediante os ensinamentos da diferenciação/distinção de papéis adequados para mulheres e homens, de uma postura específica para os corpos com base na ideologia da masculinidade e da feminilidade.

A doutrinação e policiamento dos corpos constituía uma forte característica das escolas religiosas que procuravam influenciar a construção das personalidades dos alunos e alunas. As religiosas professoras vigiavam as alunas, sempre atentas para os sinais de erotismo. O “contato físico sob qualquer aspecto entre mulheres e homens e mulheres e mulheres era reprovado ou criticado” (CRUZ; FRANÇA, 2011, p. 122). Segundo Louro (1997), a escola é também o lugar de controle sobre a linguagem e comportamento sexual das pessoas, de forma a produzir e reproduzir corpos dessexualizados e disciplinados. Alguns relatos orais recolhidos pelas pesquisadoras são elucidativos:

Havia muita malícia expressa pelas religiosas sobre os relacionamentos femininos, ou seja, elas tinham temor de relações “homossexuais” ou “muito próximas” entre meninas e meninas e entre as professoras. Os boatos sobre namoros de pessoas conhecidas e das alunas eram propagados aluno no colégio (*sic*).

No cotidiano do colégio, eram criados mistérios e proibições! Os meninos não podiam conversar com as meninas.

A disciplina no Colégio era igual ao regime militar.

A Irmã A...e Irmã C... tinham o controle da vida das pessoas. Havia o controle das preferências, ela era tendenciosa e manipulava a vida das alunas preferidas. (CRUZ; FRANÇA, 2011, p. 124).



O desejo e a sexualidade não poderiam ser discutidos nos espaços educativos e sociais, mas sim silenciados e anulados cotidianamente. Os relatos orais revelam o controle da sexualidade, como um ato proibido, reprimido e inerente ao espaço privado.

Segundo Bell Hooks (2010), nas práticas escolares, como no contexto familiar, as pessoas são treinadas a anular as representações dos corpos e dos prazeres, obedecendo a uma ótica social em que sexo e prazer só acontecem na esfera privada. Além da discussão que perpassa sob os olhares dos alunos e alunas, a autora focaliza a análise no professorado, denunciando como a maioria dos(as) professores(as) são disciplinados em seus processos formativos, portanto não se sentem à vontade para falar sobre questões da sexualidade, desejos, porque partem do pressuposto de que na sala de aula não tem lugar para tais discussões. Conforme Xavier Filha (2011, p. 83), apesar de os “discursos pedagógicos ocuparem a mente do sujeito que se tornou escolarizável, os processos escolares na prática tiveram como propósito controlar, vigiar, regradar, moldar os corpos de meninos e meninas”.

Nesse sentido, a escola em suas práticas educativas tende a educar meninos e meninas para a anulação do corpo, quando: investe no distanciamento entre este e a mente, normatiza a formação de homens e mulheres, desenvolve uma linguagem que padroniza masculinidades e feminilidades, nas situações diárias despreza as experiências e inter-relações de alunos e alunas e professores e professoras. Para a análise do comportamento sexual e da socialização, a abordagem antropológica tem fornecido muitas contribuições, como nos estudos clássicos, quando a sexualidade passou a ser reconhecida como construção social, efeito dos padrões culturais. Assim, a socialização por meio das relações sociais pode contribuir para a construção das identificações sociais e sexuais, estruturando diferenças e desigualdades.



Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entrono. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidade sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2010, 29).

Entendemos a escola como um microssistema da sociedade que exerce influências sobre os agentes que se socializam nesse campo, e suas identificações sociais (construídas a partir das trajetórias familiares e sociais) tendem a ser colocadas em prática. Assim, quando os agentes escolares partem das diferenças biológicas entre homens e mulheres para construir e reproduzir um ideal de masculinidade e feminilidade para justificar a inferiorização, as desigualdades começam a surgir nas práticas escolares.

Para Carvalho, Andrade e Menezes (2009), as desigualdades começam a surgir quando, nos processos culturais, os agentes sociais lançam mão de características masculinas e femininas mediante o binarismo para fixar como homens e mulheres devem “ser”, desprezando as diferenças individuais e a diversidade. Ditam-se, então, comportamentos, valores, modos de agir e pensar para homens e mulheres, criando um perfil ideal de masculinidade e feminilidade para educar meninos e meninas que se refletirá nas suas trajetórias familiares, escolares e sociais. Para aqueles e aquelas que não se enquadram nesses estereótipos valorizados socialmente são “vítimas de discriminações e preconceito, a exemplo das pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros. Desse modo, diferenças têm sido transformadas em desigualdades” (CARVALHO; ANDRADE; MENEZES, 2009, p. 12). Nas práticas educativas, esses estereótipos também são valorizados e, em alguns casos, essas diferenças tornam-se desigualdades nas salas de aula, para os que não se adequam a ela, tornando-a um lugar de preconceito e de pouco enfrentamento da diversidade.



Na pedagogia da prática com frequência, os(as) docentes utilizam o recurso de colocar o outro como diferente, estranho, indesejável, na construção simbólica das sexualidades recorrente na prática docente cotidiana em escolas de diferentes níveis. A esse respeito, especificamente quanto à valorização das masculinidades e feminilidades, Carvalho, Andrade e Menezes relatam a experiência pessoal de um dos autores, quando em visita a instituições de ensino de educação infantil para desenvolver pesquisas na área da diversidade. Em uma dessas visitas, uma professora mostrou um aluno de cinco anos, e fez o seguinte comentário: “Professor, não está vendo aquele menino ali com um *jeitinho estranho de mulher*. Acho que ele será *viadinho*! Mas, daqui para o final do ano letivo *eu tiro esse jeitinho dele*”. Perplexo com o preconceito expresso no comentário questionou a professora: “Como a senhora sabe que ele será homossexual? Só por conta da representação de traços femininos?” A professora foi categórica: “Nas minhas aulas *não tolero esse tipo de desvio*, pois meninos têm que *se tornarem homens* e outra coisa”. Este exemplo é determinante para expressar a dinâmica reproduzida nas salas de aula por alguns professores e professoras com relação à sexualidade por intermédio de um esquema binário do “ser homem” e “ser mulher”, desprezando a perspectiva de que a masculinidade e a feminilidade são plurais e socialmente construídas, e não apenas como algo da natureza.

A emergência dessa discussão em Louro (2010a) surge no texto *A escolarização dos corpos e das mentes*, no qual ela afirma que, quando a escola delimita “espaços”, a construção de sentidos e significados são, por natureza, influenciados.

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados — portanto, não são concebidos — do mesmo modo



por todas as pessoas (LOURO, 2010a, p. 59).

O processo de socialização desenvolvido no cotidiano das instituições escolares, ainda é, predominantemente, constituído como forma de “doutrinação” sobre o espaço/tempo pensado para atender as características masculinas e femininas dos sujeitos que constituem o cotidiano escolar. As formas de comportamentos corporais, conteúdos disciplinares, currículos e linguagem nas práticas escolares fazem parte importante do processo de escolarização e socialização. Conforme Louro, “através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornando-se quase ‘naturais’ (ainda que sejam ‘fatos culturais’).” (LOURO, 2010a, p. 60). A autora alerta, justamente, para se identificar como a escola desenvolve um processo de “fabricação” dos corpos de homens e mulheres, de meninos e meninas no interior das instituições de ensino, de forma contínua e imperceptível, pondo como padrão o que é tomado pela sociedade como “natural”. Para Moreno esses “modelos de comportamento atuam como organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que os torna mais dificilmente modificáveis”. (MORENO, 1999, p. 30),

Seria preciso criar novas e múltiplas formas de lidar com a escolarização de meninos e meninas (CARVALHO, 2012), a fim de pensar para além da doutrinação ou anulação dos comportamentos masculino e feminino nas práticas escolares. Um caminho interessante para a redução das discriminações e desigualdades nas salas de aula, pelos professores e professoras, seria a formação de uma nova consciência do corpo, da sexualidade e de gênero na prática pedagógica.

Por uma nova consciência do corpo na escola

No campo das interações sociais, a masculinidade e a feminilidade são ressignificadas num processo complexo, no qual as relações nas práticas educativas influenciam o significado atribuído às diferenças entre os sexos.



As representações sociais relativas a homens e mulheres docentes são pensadas por eles e elas em conformidade com o trabalho que realizam, em um espaço de relações dinâmicas e ambíguas. Conforme Dias, as representações de gênero, com frequência, anunciam a existência de estereótipos ligados à masculinidade e à feminilidade, prioritariamente reconhecidos pelas mulheres em suas vivências no campo do trabalho, nas relações do “eu” com os “outros” (homens/mulheres, mulheres/mulheres e homens/homens), ou seja, da alteridade (DIAS, 2014).

Segundo Auad (2006, p. 78), meninos e meninas no contexto escolar “reagem, seja ao recusar ou ao assumir, às aprendizagens sobre o feminino e o masculino, propostas implícita e explicitamente nos processos educacionais”. Embora, de diferentes formas, as reações de meninos e meninas são o bastante para iniciar um processo de desestabilização das práticas educativas tradicionais, aquelas que definiam principalmente comportamentos, gestos, coisas, como femininas e masculinas estão paulatinamente sendo recusadas no cotidiano escolar.

Compreende-se que meninos e meninas não são receptores passivos dos processos reprodutivos desenvolvidos na escola no sentido de anular, vigiar, escolarizar o corpo. Tais práticas vêm sendo questionadas por muitos(as) alunos(as) nas salas de aula. Além da recusa, há o enfrentamento às práticas tradicionais mediante as representações de suas identificações. Compreende-se que meninos e meninas não são receptores passivos dos processos reprodutivos desenvolvidos na escola, no sentido de anular, vigiar, escolarizar o corpo. Tais práticas vêm sendo questionadas por muitos(as) alunos(as) nas salas de aulas. As mudanças de consciência dos(as) professores(as) concernentes às relações de gênero são fundamentais ao entendimento das identidades/alteridades dos(as) agentes escolares.

As questões que envolvem a diversidade cultural brasileira têm sido alvo de inúmeros estudos na última década, no cenário educacional. Cada vez mais conceitos



como diversidade, diferença, igualdade e justiça social têm se configurado como uma preocupação por parte daqueles que lutam por uma educação verdadeiramente cidadã. Ao mesmo tempo, articular tais conceitos à formação de professores tornou-se um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo. A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se como um lócus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e a implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

Para Carvalho (2012), a formação dos professores e professoras e as práticas educativas estão mais sensíveis às questões de gênero, atualmente. Percebe-se a necessidade de refletir mais acerca da construção e desconstrução das representações dos significados das masculinidades e feminilidades no campo da educação, seja nas salas de aula como também nos cursos de formação de professores. O caminho inicial para a democratização das práticas escolares está intimamente ligado ao processo educativo, neste sentido, “admite-se que a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências e os resultados educacionais” (CARVALHO, 2012, p. 31).

É importante compreender que as ações dos agentes escolares são determinantes e influenciam na transformação das práticas educativas, criando ambientes de tolerância às diversidades, bem como mudanças na própria organização escolar. Nesse aspecto como progredir para esse cenário futuro? A perspectiva que chamamos de *Pedagogia da Coeducação* pode ser o ponto de partida pontapé inicial para a criação de práticas educativas mais significativas e plurais e menos desiguais. Utilizamos as concepções de Daniela Auad sobre a prática da coeducação, por acreditar que a autora é uma das pesquisadoras brasileiras que mais desenvolveu esta perspectiva para rever as formas de



educar meninos e meninas, bem como desenvolver políticas públicas para a igualdade de gênero. Segundo a autora a coeducação refere-se:

A um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aulas e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (AUAD, 2006, p. 79).

Acredita-se que, a partir da reconstrução das masculinidades e feminilidades no campo da educação, novas formas de ver e agir nas práticas educativas poderão surgir e se constituir como ações permanentes. Mais que isso, espera-se que surjam novas formas de organização do trabalho pedagógico, para que as atividades didático-pedagógicas passem a alcançar a equidade entre meninos e meninas, nas ações diárias, nas aulas, nos jogos e brincadeiras. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento formativo e político dos agentes escolares a fim de que estes possam desenvolver “ações” e “mudanças”, dentro do ambiente escolar e fora dele, para que as práticas coeducativas se desenvolvam, numa perspectiva macro/micro, objetiva/subjetiva, geral/particular.

Segundo Auad (2006), para isso acontecer é preciso realizar algumas transformações para que, de fato, a igualdade de gênero se desenvolva nas escolas, tais como: mudanças na legislação; nos sistemas educativos; nas unidades escolares; nos currículos; nas interações entre professoras, professores, alunos e alunas; capacitação e formação profissional; paridade do professorado; livros didáticos que não reproduzam as desigualdades de gênero.

Mesmo que essas ações gerais não se desenvolvam rapidamente em todas as escolas, como política pública, professores e professoras podem e devem assumir e desenvolver medidas da perspectiva da *Pedagogia da Coeducação* em suas práticas diárias, pois a coeducação “figura não apenas como política pública, mas também como oportunidade de encontro, debate e celebração entre muitos e diferentes sujeitos que



atuam e constroem o conhecimento, a educação e os movimentos sociais.” (AUAD, 2006, p. 87). O texto chama a atenção para a tendência de que a escola seja entendida como um espaço onde as questões de gênero, étnico-raciais, de igualdade e diferenças precisam ser colocadas em foco.

É importante destacar que nós professores, em nosso país, não somos formados na perspectiva da equidade entre os diferentes grupos sociais e muitas de nossas práticas não são refletidas sob esta perspectiva, favorecendo o desenvolvimento de atitudes excludentes, preconceituosas e classificatórias entre nossos estudantes e entre os próprios professores.

É importante que nós professores(as) estejamos atentos para as diferenças existentes na sociedade e que conheçamos a realidade social e econômica em que os estudantes vivem. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a discussão da construção social das identidades individuais e coletivas e, sobretudo, de fazer com que nossos estudantes, seus familiares e amigos entendam que forças sociais, culturais, econômicas, políticas e psíquicas influenciam na construção de nossa identidade. Para que nós professores possamos desafiar esses problemas estruturais e institucionais devemos refletir acerca destas questões, no sentido de construir práticas cotidianas que caminhem para novas direções. Nessa linha de reflexão, as discussões abordadas em torno um tema tão dinâmico e complexo, evidenciam a impossibilidade de se esgotar o tema compreendendo todas as dimensões dessa temática.

Entretanto, ousamos refletir acerca das representações do corpo no campo da educação, destacando a produção cultura do corpo e suas influências nas práticas sociais, o papel da escola na educação dos corpos generificados de meninos e meninas, bem como se aponta para a necessidade de uma nova consciência do corpo na escola, não apenas para atender a produção deste artigo, mas, principalmente, discutir acerca do corpo e das relações de gênero na docência, campo de atuação profissional dos pesquisadores.



Referências

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Diefel. 1989.
- CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de La interculturalidad**. Barcelona: Gedisa Editorial, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, nº 37, Janeiro/Abril, 2008.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, nº 48, setembro/Dezembro, 2011.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de; MENEZES, C. S. de. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.
- CRUZ, Maria Helena Santana; FRANÇA, Vera Lúcia Alves. **Memória e trajetórias de alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Estância - Sergipe (1950-1970)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.
- FERREIRA, Jonatas; HAMLIN, Cynthia. Mulheres, negros e outros monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.18 nº 3, pp. 811-836, set-dez, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da punição**. Petrópolis (RJ): Vozes,



1987.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2002

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** (org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 5 ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papius, 2003.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

LOURO, G. L., **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. A escolarização dos corpos e das mentes. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 11. ed. Petrópolis(RJ): Vozes, 2010a.

_____. Pedagogias de sexualidade. In: _____.(org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina e ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna; Campinas (SP): UNICAMP, 1999.

MILLETT, Kite. **Política sexual**. Lisboa: Companhia Dom Quixote, 1970.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Discurso, gênero e sexualidade: questões contemporâneas. **Revista Saberes em Perspectiva**, v. 2, nº 2, pp. 109-120, Jan./Abr, 2012.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



XAVIER FILHA, Constantina. Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com crianças. **Revista Faced**, n.19, p.75-89, jan./jun. 2011.

Sobre os autores

Alfrancio Ferreira Dias - Doutor em Sociologia. Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS); diasalfrancio@hotmail.com

Maria Helena Santana Cruz - Pós-Doutora em Sociologia da Educação, Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Coordenadora do Grupo de Pesquisa: “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero”. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS); helenacruz@uol.com.br

Recebido em: 30/08/2015

Aceito para publicação em: 25/09/2015